

Ensino Superior e Formação de Professores: Aspectos Identitários

Profissionais dos Formadores em Questão

Leanete Thomas Dotta

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
lea_1971@hotmail.com

Amélia Lopes

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade do Porto
Amélia@fpce.up

Luciana Maria Giovanni

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
lmgiovanni@uol.com.br

Resumo – No presente artigo nos propomos discutir elementos ligados ao papel da pesquisa na constituição identitária de formadores de professores que atuam em cursos de Licenciaturas, no contexto do ensino superior brasileiro. O referencial teórico no campo das identidades que fundamenta a discussão é o postulado por Claude Dubar. Segundo esta perspectiva o formador de professores é aquele que se define como tal através de suas relações com os outros significativos de seu campo profissional, nomeadamente a sua disciplina, a instituição em que atua, a área de conhecimento, as relações no ambiente de trabalho e a relação entre cada uma das partes com as outras. Para refletir sobre tais proposições apresentamos e analisamos alguns dados que emergiram de um estudo sobre identidades profissionais de formadores de professores em andamento, que objetiva conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores de cursos de Licenciaturas. No estudo aqui em foco buscou-se conhecer a dupla face das identidades profissionais dos sujeitos – professores formadores atuantes em licenciaturas – as identidades biográficas (para si) e as estruturais (para o outro) e assim elucidar as trajetórias identitárias dos mesmos, tendo em conta seus contextos de atuação.

Palavras-chave - Identidades profissionais, pesquisa, ensino superior

1. Introdução

Entendem-se como formadores de professores os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou mesmo daqueles que já desenvolvem atividades de docente, nomeadamente os professores das disciplinas pedagógicas em geral, das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento, assim com os profissionais das escolas onde os futuros professores realizam suas atividades de estágio. Entre os processos de formação que podem levar à constituição identitária profissional nos propomos neste artigo a discutir elementos ligados ao papel da investigação, considerando o contexto do ensino superior brasileiro, onde a maior parte das instituições que oferecem cursos de Licenciaturas não conta com a vinculação entre ensino e pesquisa.

2. O contexto do Ensino Superior Brasileiro

O ensino superior brasileiro, segundo legislação vigente, organiza-se de forma administrativa, acadêmica e quanto à formação. Apresentamos, sintetizadamente, a organização administrativa e acadêmica do Ensino Superior brasileiro, pois tal organização interfere diretamente na presença ou não da investigação e da pesquisa no interior das instituições.

2.1 Organização Administrativa

As instituições são classificadas, segundo a natureza jurídica de suas mantenedoras, em: *Públicas e Privadas*.

Instituições Públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público:

- *Federais* - mantidas pelo Governo Federal;
- *Estaduais* - mantidas pelos governos dos Estados;
- *Municipais* - mantidas pelo poder público municipal.

Instituições Privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e dividem-se em:

- *Instituições privadas com fins lucrativos ou Particulares em sentido estrito*;
- *Instituições privadas sem fins lucrativos*, que podem ser Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas.

2.2 Organização Acadêmica

As instituições de ensino superior são caracterizadas quanto a sua competência e responsabilidade, oferecendo cursos superiores em pelo menos uma de suas diversas modalidades e cursos em nível de pós-graduação. A classificação acadêmica das instituições é a seguinte:

Instituições Universitárias: instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. Dividem-se em Universidades, Universidades Especializadas e Centros Universitários.

Instituições Não Universitárias: que podem ser CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) e CETs (Centros de Educação Tecnológica), Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas e Institutos Superiores de Educação.

3. Expansão do Ensino Superior Brasileiro

A partir da segunda metade dos anos de 1990 houve intensas mudanças no ensino superior brasileiro. De 1995 a 2002 adotaram-se políticas de expansão acelerada, especialmente no setor

privado, pelo ajustamento das instituições públicas à uma perspectiva produtivista e mercantilizadora, pela implantação e reconfiguração de um amplo sistema de avaliação, com foco nos produtos académicos, por processos de flexibilização e pela competição entre instituições (Oliveira & Dourado, 2005; Dourado, Oliveira & Catani, 2003 e Lima, 2007). Foram adotados modelos de diversificação e diferenciação, em contraposição ao modelo único, preconizado pela reforma de 1968, pautado na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

Para José Dias Sobrinho (2003) a multiplicação e diversificação das instituições pós-secundárias promoveu um deslocamento do sentido da educação superior. A crescente pressão por vagas produziu a necessidade da criação rápida de mais e diferentes instituições, com o fim de absorver demandas de todos os tipos, algumas respondendo aos aspectos novos do mercado. Assim passam a coexistir as universidades tradicionalmente conhecidas que articulam ensino, pesquisa e extensão, os centros universitários que agregam instituições sem a obrigação de fazer pesquisa sistemática, de manter cursos de pós-graduação e tampouco de oferecer cursos em todas as áreas, e um grande e crescente número de faculdades e institutos isolados.

Os anos de 1990 são apontados, pelos diferentes autores aqui citados, como o marco do processo de expansão e massificação do ensino superior brasileiro, especialmente no que se refere ao ensino privado. O processo de expansão, com seu auge entre os anos 2000 e 2002, pode ser observado na Tabela 1.

Ano	Total de Instituições	Categoria administrativa	
		Pública	Privada
1997	900	211	689
1998	973	209	784
1999	1.097	192	905
2000	1.180	176	1.004
2001	1.391	183	1.208
2002	1.637	195	1.442
2003	1.859	207	1.652
2004	2.013	224	1.789
2005	2.165	231	1.934
2006	2.270	248	2.022
2007	2.281	249	2.032

Tabela 1. Evolução do Número de Instituições por Categoria Administrativa – Brasil – 1997-2007

4. Exigências para a Docência no Ensino Superior no contexto brasileiro

A atual legislação educacional brasileira é restrita no que se refere às considerações diretas quanto a exigências para a docência no ensino superior.

Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira não exige titulação mínima para a docência nas instituições não universitárias, que o maior número de instituições de ensino superior do país se refere a Faculdades Privadas – conforme Tabela 2 – é de se presumir que, nas referidas instituições, exista tendência a maior número de docentes com formação mínima, isto é,

entre a graduação e a especialização – o que de fato se confirma pelos dados apresentados na Tabela 3.

Instituição	Pública	Privada
Universidades	96	87
Centros universitários	4	116
Faculdades Integradas	4	122
Faculdades/Institutos/Escolas	79	1.569
CET/FaT	66	138

Tabela 2. Instituições de Educação superior em 2007 por organização acadêmica / Administrativa

Instituição	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Universidades	12	9.463	21.440	30.958	14.014
Centros universitários	4	4.096	11.782	14.763	4.267
Faculdades Integradas	15	1.848	5.671	5.639	1.335
Faculdades/Institutos	3	8.352	38.717	33.474	6.959
CET/FaT	44	717	2.918	2.017	315

Tabela 3. Funções docentes, em exercício ou afastadas, em 30/06/2007 por organização acadêmica, das instituições privadas e grau de formação.

Esse panorama suscita questões: se nas instituições universitárias, nas quais se exigem docentes formados em nível de pós-graduação *stritu sensu*, existe maior preocupação e dedicação para com a pesquisa em detrimento da docência, como se dão as questões voltadas à docência nas instituições não universitárias, onde a maioria dos professores possui somente a formação mínima exigida e não realizam pesquisa? Existiria preocupação maior com a docência, uma vez que a pesquisa não é a tônica nessas instituições? Ou estaria a docência ainda mais comprometida nesses casos?

Para Mizukami (2005-2006) a atitude investigativa do formador é ferramenta formativa por excelência, envolvendo a consideração de valores, conhecimentos profissionais e práticas, contextos das escolas e de diferentes instituições de ensino superior, as próprias aprendizagens dos formadores e as dos professores / futuros professores. Contudo, sabemos que o maior número de instituições de ensino superior responsáveis pela formação dos professores não possui envolvimento efetivo com a pesquisa. Assim sendo teríamos que contar com o desenvolvimento dessa atitude investigativa prioritariamente no próprio processo de formação dos formadores.

Assim como na hierarquia dos cursos as licenciaturas ocupam lugar de menor status (Pereira, 2000: 137; Zabalza, 2004), também existe uma situação análoga em relação ao ensino, pois o que projeta o professor e lhe dá status acadêmico é a produção científica. Aqueles professores que articulam a produção acadêmica com o ensino estão, hierarquicamente, em segundo lugar. E se o professor dedicar-se somente ao ensino será relegado ao último lugar na hierarquia acadêmica (Candau, 1997 apud Ferenc, 2008). O que dizer então dos professores que estão em instituições que não possuem obrigatoriedade para com a pesquisa? A quase que exclusiva relação com o ensino tornaria possível um ensino de excelência?

Para refletir sobre tais proposições apresentamos alguns dados que emergiram de um estudo sobre identidades profissionais de formadores de professores em andamento. O referido estudo tem como objetivo geral conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores de cursos de Licenciaturas, que se constroem a partir da organização administrativa e acadêmica das instituições em que atuam; das disciplinas que ministram; do campo de conhecimento do curso em que atuam e do valor simbólico da docência no ensino superior. Assim, o conjunto de sujeitos é composto por formadores de professores de Instituições de Ensino Superior públicas e particulares da região oeste do Estado do Paraná – Brasil, de cursos de Licenciaturas em História, Matemática, Pedagogia e Educação Física, de disciplinas específicas e pedagógicas.

5. Elementos conceituais

O referencial teórico no campo das identidades que fundamenta a discussão aqui apresentada é o postulado por Claude Dubar, que entende as identidades como um resultado “simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1997: 105).

A partir dessa perspectiva o formador de professores é aquele que se define como tal através de suas relações com os outros significativos de seu campo profissional, nomeadamente a sua disciplina, a instituição em que atua, a área de conhecimento, as relações no ambiente de trabalho e a relação entre cada uma das partes com as outras.

As diferentes formas identitárias que se podem encontrar dentro de um mesmo grupo profissional ilustram as combinações possíveis entre aquelas categorias (temporal e espacial), o que torna cada vez seja mais difícil conceber a vida profissional como um padrão em que, a ocupação de um mesmo emprego e a realização de uma mesma função, nos mesmos contextos, em toda vida ativa, seja igual para todos os membros. A relação entre essas duas dimensões, ou seja, o desenvolvimento do sujeito pessoal em interação com as relações que estabelece com os outros e as condições institucionais para isso, garante ao ator social as capacidades de julgamento, comunicação e força social, o que pode introduzir a variabilidade profissional.

No caso dos professores, a diversidade de contextos profissionais pode estabelecer diferentes oportunidades de apropriação de realidade, aumentando ou diminuindo as oportunidades de reflexividade individual ou grupal, com reflexos na construção identitária de cada ator social e do grupo profissional enquanto tal.

Embora uma identidade coletiva possa parecer utópica, existe uma linguagem e projetos comuns e formas concretas que constituem a função simbólica da identidade, o que pode, por exemplo, identificar os formadores como pertencentes a um mesmo grupo profissional. Com efeito, independentemente de uma dimensão valorativa da identidade coletiva ela existe, ou sob a forma de acção conjunta nas organizações ou sob a forma de representações sociais sobre a actividade nos grupos profissionais (Lopes, 2008).

As identidades profissionais promovem-se a partir de interações que os atores sociais desenvolvem entre si em determinados contextos. A forma como estes estão organizados, as margens de liberdade, autonomia, de coesão interna que existem (ou não) serão influenciadas e influenciarão os atores sociais que os habitam.

As formas como os contextos se organizam instauram um conjunto de relações de grupos, de poderes e de resultados informais que, ao mesmo tempo que origina processos de aprendizagem cultural, resulta de relações cotidianas, de formas de agir. Assim, dessas relações podem resultar identidades diferenciadas, ora inovadoras, ora reprodutoras de mentalidade e de capacidade de ação estratégica.

6. Esclarecimentos metodológicos

A pesquisa, em andamento, a que se refere parcialmente este artigo, segue uma perspectiva sociológica, considerando as categorias de análise propostas por Claude Dubar para estudos empíricos no campo das identidades sociais profissionais. Dubar (1998) propõe orientações metodológicas para um modelo empírico no tratamento da identidade denominado “trajetórias subjetivas”, “lógicas de mobilidade” e “formas identitárias”, tendo como ponto de partida os relatos do percurso de um indivíduo, por meio de entrevista. A hipótese central da proposta é a de que a colocação desse percurso em palavras, numa situação de entrevista considerada como um diálogo com foco no sujeito, permite a construção lingüística de uma ordem categorial organizativa do discurso biográfico e lhe confere significado social. Uma análise semântica rigorosa, baseada na análise estrutural das narrações, permitiria encontrar a estrutura das categorias às quais o relato recorre em seus diferentes níveis – função, ação, narração – e que permeiam o diálogo com o pesquisador (relances, retomada, jeito de falar), permitindo alcançar, de modo ideal-típico, a lógica – cognitiva e afetiva, pessoal e social – reconstruída pelo sujeito a fim de dar conta dos acontecimentos considerados relevantes nesse percurso, transformado em enredo pela entrevista biográfica. O referido enredo é definido como trajetória subjetiva, posta por palavras pela entrevista biográfica e formalizado pelo esquema lógico alcançado por meio da análise semântica.

No estudo aqui em foco busca-se conhecer a dupla face das identidades profissionais dos sujeitos – professores formadores atuantes em licenciaturas – as identidades biográficas (para si) e as estruturais (para o outro) e assim elucidar as trajetórias identitárias dos mesmos, tendo em conta seus contextos de atuação.

O tratamento inicial das entrevistas foi realizado com o auxílio de um software adequado à análise qualitativa de dados – o QSR Nvivo, que serviu de suporte à organização e categorização das entrevistas.

Para atender ao objetivo desta comunicação as categorias dizem respeito ao papel que a investigação ocupa na trajetória formativa dos sujeitos e em sua atuação profissional: *Trajetória de Aluno – Ensino Superior e Pós-graduação – Trajetória Profissional*. A partir dos dados codificados nestas categorias foram criadas duas novas categorias: *Pesquisa/investigação*, reunindo as

referências sobre pesquisa na narrativa dos sujeitos e *Êxito Profissional* agrupando as referências aos fatores que contribuem para o êxito profissional dos formadores.

7. Resultados provisórios e algumas análises

Os dados indicam que os professores da Faculdade Particular possuem carga horária relativamente baixa, variando de cinco a vinte horas semanais dedicadas exclusivamente ao ensino. Os referidos professores atuam concomitantemente em funções de docência em outros níveis de ensino e/ou em funções que não no campo da educação, ou mesmo em outras instituições de ensino superior particulares.

Na Universidade Particular, dos três entrevistados, apenas um possui um regime de dedicação exclusiva com 40 horas semanais, 20 horas para o ensino e 20 horas para trabalhos com projetos, orientação de alunos, contudo não houve menção à pesquisa.

Os professores da Universidade Pública são concursados com dedicação exclusiva. Das 40 horas semanais apenas entre oito e doze horas são dedicada ao ensino.

A Educação Básica foi cursada por todos entrevistados em Escolas Públicas, com exceção de um caso.

Os formadores entrevistados que atuam na Faculdade Particular fizeram o Ensino Superior em Instituições Particulares, dois em Faculdades Particulares e quatro em Universidades Particulares. Quatro fizeram especializações em instituições particulares, apenas um na pública. No que se refere ao mestrado, dois formadores o fizeram em instituições públicas, um em instituição particular e três possuem apenas especialização. Todos os relatos negam a existência de experiências de pesquisa na sua graduação e o fato é colocado como uma lacuna no seu processo de formação inicial. O contato com a pesquisa aconteceu apenas no mestrado, sendo apontado como uma das principais aprendizagens.

Dos formadores que atuam na Universidade Particular apenas um completou toda sua trajetória de formação – educação básica, graduação, especialização e mestrado – em instituições públicas. As outras duas professoras fizeram a graduação e o mestrado em Universidades Particulares. A especialização foi feita por uma delas em Universidade Pública. O contato com a pesquisa é apontado como existente apenas no mestrado por dois dos formadores. Uma professora diz que o contato com a pesquisa se deu apenas na especialização, no mestrado não foi um ponto de destaque.

Dentre os formadores atuantes em Universidades Públicas quatro cursaram a graduação em instituições públicas e os mesmos quatro fizeram mestrado em instituições públicas. Apenas um formador, que fez a graduação e mestrado em instituições particulares, possui doutorado em instituição pública. Dos cinco professores, três professores indicam ter tido contato com a pesquisa já na graduação e dois somente a partir do mestrado.

No que se refere à pesquisa como componente da atuação profissional, os formadores que atuam na Faculdade Particular assim como os da Universidade Particular apontam a inexistência da mesma, enquanto fator profissional individual e institucional. Por sua vez entre os formadores das

Universidades Públicas três fazem referência à pesquisa, um de forma positiva e dois apontando problemas de ordem burocrática que impedem um envolvimento mais intenso.

Quando questionados sobre fatores que contribuem para o êxito profissional, o tempo para o estudo e a pesquisa é apontado como fator fundamental pelos professores, com exceção de dois formadores, que possuem apenas especializações e atuam na Faculdade Particular. Mas a importância da produção acadêmica, participação de eventos científicos, publicações é afirmada por todos os entrevistados, independentemente do tipo de instituição. O status da pesquisa e os impedimentos com relação ao seu desenvolvimento na Universidade Particular também são mencionados.

8. Considerações Finais

A leitura dos dados sob a lente do referencial teórico adotado no campo das identidades permite entender que uma trajetória formativa em que a pesquisa tenha sido contemplada tem papel fulcral na constituição identitária de formadores de professores. Isso pode ser observado mesmo no caso de um contato mais tardio com a pesquisa:

“Estou fazendo uma pesquisa, tenho que concluir, vou conseguir o título de mestre, mas parece que a minha pesquisa não tem um sentido, parece que não me fez crescer muito como profissional. Eu sei que vou terminar, vou defender, mas falta alguma coisa, eu não sei o quê... Enquanto discussão teórica, enquanto conhecimento de autores contribuiu muito, estaria mentindo se dissesse que não, mas quando eu falo da minha pesquisa, do meu trabalho em si...falta alguma coisa.” (Sujeito aFPa)

O contexto das instituições particulares, quer como espaços de formação – graduação, especialização, mestrado – quer como espaço de atuação profissional, no caso dos dados aqui analisados, não promove o desenvolvimento da pesquisa e seu potencial formativo.

Por outro lado, a trajetória de formação em instituição pública por si só também não garante uma construção identitária vinculada à pesquisa.

Vejamos o contexto dos formadores sujeitos desta análise. A maior parte deles, mesmo tendo feito a formação inicial em instituição pública, teve contato com a pesquisa apenas no mestrado independente do tipo da instituição. Tal situação pode ser explicada pela análise dos períodos em que se formaram, assim como pelo local, uma vez que a pós-graduação em educação e a pesquisa como *locus* de formação de formadores de professores no ensino superior se estabelece com centralidade no país a partir dos anos 1970, especialmente nas grandes instituições das capitais.

A análise dos dados aqui apresentados não permitiu fazer inferências sobre a atividade de ensino dos formadores a partir do seu maior ou menor envolvimento com a pesquisa, contudo foi possível inferir que as condições dos formadores que atuam em instituições públicas possuem são mais favoráveis ao melhor desempenho da função do ensino, desde que a mesma seja compreendida como uma dimensão do seu trabalho tão importante quanto a pesquisa.

Referências bibliográficas

- Brasil. Ministério da Educação. (2005). *Censo da Educação Superior*. Brasília. Fonte: <http://www.inep.gov.br>. (Acessado em Janeiro de 2009).
- Brasil. Ministério da Educação. (2007). *Censo da Educação Superior*. Brasília. Fonte: <http://www.inep.gov.br>. (Acessado em Janeiro de 2009).
- Dourado, L. F., Catani, A. M., Oliveira, J. F. (2003). Transformações recentes e debates atuais no campo da Educação Superior no Brasil. In Dourado, L. F., Catani, A. M., Oliveira, J. F. (orgs.). 2003. *Políticas e gestão da educação superior – transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1998). *Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*, Campinas, Educação e Sociedade, 19 (62).
- Fernec, A. V.F. (2008). O trabalho docente no ensino superior: condições, relações e embates na prática. *VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina*. Buenos Aires.
- Lopes, A. (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11, 3. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>.
- Mizukami, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v.1, n.1, dez.-jul. 2005-2006. <http://www.pucsp.br/ecurriculum> (Acessado em Junho de 2009).
- Oliveira, J. F., Dourado, L. F. (2005). Educação Superior: O público e o privado na produção do trabalho e da vida acadêmica. In Adrião, T., Peroni, V. (orgs.). (2005). *O público e o privado na educação – Interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã.
- Pereira, J. E. D. (2000). *Formação de Professores: Pesquisas, Representações e Poder*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sobrinho, J. D. (2003). Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In Dourado, L. F., Catani, A. M., Oliveira, J. F. (orgs.). (2003). *Políticas e gestão da educação superior – transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ARTMED.

